

## PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO<sup>1</sup>

Maria Ester Rodrigues<sup>2</sup>

RODRIGUES, M. E. Psicologia e educação. **EDUCERE** - Revista da Educação, Umuarama, v. 12, n. 2, p. 257-277, jul./dez. 2012.

**RESUMO:** O tema é abrangente e pode abarcar diversos conteúdos diferenciados, já tendo sido desenvolvido sob pontos de vista diferenciados a depender da ótica de autores diversos. Efetuaremos reflexões gerais acerca da psicologia e educação, como sua utilização na formação de professores, na de psicólogos educacionais e na atuação profissional de psicólogos escolares, bem como profissionais de educação em geral. Abordaremos também a presença maciça de desenvolvimento em primeiro lugar e, em segundo lugar de teorias de aprendizagem na formação de professores, com ausência de teorias de ensino delas derivadas, além de, reflexões sobre possibilidades de intervenção no fenômeno educativo, a partir da formação tradicionalmente oferecida. Terminamos com um apelo à criação de novas práticas profissionais “psi” que levem em conta uma maior parte dos fatores envolvidos no processo ensino-aprendizagem, que não os meramente individuais ou relativos ou aluno, ou ainda, os restritos à sua família; como os metodológicos e pedagógicos em geral. Ressalta-se a importância da participação de psicólogos com formação apropriada em planejamento educacional e políticas públicas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Psicologia, Educação, Psicologia da Educação, Formação de Professores, Formação de Psicólogos Escolares e Educacionais, Atuação profissional de psicólogos na educação.

## PSYCHOLOGY AND EDUCATION

**ABSTRACT:** This is a comprehensive subject and can embrace several differentiated contents, since it has been developed under differentiated

<sup>1</sup>Texto escrito a partir de anotações realizadas para a aula magna de abertura do ano letivo de 2007, aos discentes do Curso de Psicologia da UNIPAR Campus Cascavel.

<sup>2</sup>Profa. Dra Adjunto C da UNIOESTE Campus Cascavel – Grupo de pesquisa: Bases da Psicologia na Educação PUC-SP; Linha de pesquisa: Contribuições do behaviorismo radical para a educação. Endereço eletrônico: [mariaester.rodrigues@gmail.com](mailto:mariaester.rodrigues@gmail.com) Endereço postal: Rua Wenceslau Bras, 602, Parque São Paulo, Cascavel, Paraná, Cep 85803-650.

points of view from several authors. The authors propose a general reflection on psychology and education, as its use in training of teachers, educational psychologists and in the professional performance of school psychologists, as well as education professionals in general. The authors will also address, first, the strong presence of development, and second, the learning theories in teacher training, with the lack of teaching theories derived from it, as well as reflections on the possibility of intervening in the educational phenomenon, from the training traditionally offered. The authors end with a call for the creation of new “psy” professional practices that consider most of the factors involved in the learning-teaching process, not only the individual or those related to the student, or even, those restricted to their family, such as the methodological and pedagogical practices in general. The importance of psychologist participation with appropriate training in educational planning and public policies is also emphasized.

**KEYWORDS:** Psychology, Education, Education psychology, Teacher training, Training of school and educational psychology, Professional performance of psychologists in education.

## PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

**RESUMEN:** El tema es extenso y puede abarcar diversos contenidos diferenciados, que ya se han desarrollado bajo diferentes puntos de vista de diversos autores. Haremos reflexiones generales acerca de la psicología y la educación, tanto sobre su utilización en la formación de profesores, de psicólogos educacionales y en la actividad profesional de psicólogos escolares, así como de profesionales de la educación en general. Abordaremos también la fuerte presencia del desarrollo en primer lugar, y en segundo lugar de teorías del aprendizaje en la formación de profesores, con ausencia de teorías de enseñanza que de ellas se derivan, además de reflexiones sobre posibilidades de intervención en el fenómeno educativo, a partir de la formación tradicionalmente ofrecida. Terminamos con un llamamiento a la creación de nuevas prácticas profesionales que lleven en cuenta una mayor parte de los factores involucrados en el proceso enseñanza y aprendizaje, no solamente los individuales o relacionados al alumno, o los que se restringen a su familia; como los metodológicos y

pedagógicos em general. Se destaca la importancia de la participación de psicólogos con formación apropiada en planeación educacional y políticas públicas.

**PALAVRAS CLAVE:** Psicología, Educación, Psicología de la Educación, Formación de Profesores, Formación de Psicólogos Escolares y Educativos, Actuación Profesional de Psicólogos en la Educación.

---

Não iremos nos ater a discorrer com profundidade sobre as contribuições da Psicologia e dos psicólogos em geral para a Educação, uma vez que não seria possível falar de todas as contribuições de tantas psicologias, cada qual com suas especificidades. Não é novidade o fato de psicólogos diferirem em objeto de estudo, objetivos de sua disciplina, entendimento e explicação do fenômeno psicológico, metodologia de pesquisa e teorias, constituindo e coexistindo diferentes psicologias, cada qual com contribuições particulares possíveis.

A quem caberia estabelecer relações entre Psicologia e Educação? A rigor, às disciplinas que teriam como objeto de estudo tais relações, predominantemente a Psicologia Educacional. Porém, a existência de diferentes psicologias dificulta a uniformização de uma disciplina única como a Psicologia da Educação.

Muitos são os autores e trabalhos que questionam a histórica parceria entre Educação e Psicologia e problematizam as contribuições da segunda para a primeira, enquanto outros apontam para um fenômeno denominado psicologismo (MOREIRA, 1997) nivelando diferentes correntes teóricas psicológicas por uma ausência de contribuição ou “anticontribuição”, reduzindo a importância de outras disciplinas. Antunes (1988) define psicologismo como “... certa flutuação da consciência pedagógica, onde a Psicologia passa a ser a contribuição mais importante na Educação, de modo que a complexidade existente no ato educativo tende a ser reduzida ao plano meramente psicológico. (p. 1)”.

O fato é que a Psicologia da Educação em cursos de formação de professores é, geralmente, multiabordagem e efetuada em uma ou duas disciplinas do curso, privilegiando fortemente teorias de desenvolvimento e, em segundo lugar, as de aprendizagem. A relação destes conteúdos com a prática, com o ensino propriamente dito, com o ‘como ensinar’ não é suficientemente clara ao educando e, por vezes, ao próprio professor

(GATTI, 1992).

Obviamente, não seria possível atribuir à Psicologia e/ou as Psicologias Escolar e Educacional a responsabilidade de oferecer todas as respostas reclamadas por professores, ou pela Educação. Mas também não seria possível ignorar as contribuições disponíveis. A discussão sobre formação de professores e sobre o papel da Psicologia não é nova na área e propostas de mudança nos programas de formação de professores vêm sendo realizadas por inúmeros autores, entre eles Gatti (1992) e André (1995).

Antunes (1988) discorreu sobre algumas das críticas regularmente dirigidas à Psicologia Moderna, da forma como se constituiu historicamente e englobando várias vertentes teóricas atuais, entre elas a concernente ao caráter burguês da ciência psicológica, que historicamente se desenvolveu conjuntamente à ascensão do próprio capitalismo, tendo a suposta função de legitimar e justificar diferenças sociais pelo privilégio de análise das características individuais. A Psicologia teria então um caráter ofuscador de uma questão chave: "... a opressão do homem pelo homem no cerne das relações sociais capitalistas." (ANTUNES, 1988; p. 08). A Psicologia seria, nessa concepção, disciplina relacionada ao plano individual e subjetivo, nascida no berço do capitalismo e voltada para as necessidades desse modo de produção.

A Psicologia, historicamente, tem raízes burguesas. Mas é fato que a Educação, por si só (sem precisar recorrer à influência da Psicologia) têm servido à legitimação de diferenças sociais entre indivíduos e pela reprodução de tais diferenças. A relação, supostamente direta, entre as raízes burguês-capitalistas da primeira (Psicologia) e a função, por vezes, reprodutora de diferenças da segunda (Educação) não nos parece tão unívoca e nem tão evidente. A Educação é um produto cultural, ao mesmo tempo em que a produz, tão conflituoso e contraditório quanto qualquer outra área do conhecimento. A escola e a ação pedagógica que nela se efetua acompanha eventual ou frequentemente as formas pelas quais a sociedade é organizada, tal e qual outras instâncias e ações culturalmente produzidas (incluindo a Psicologia). Se a sociedade é caracterizada por relações de contradição entre classes sociais, em função de interesses distintos e conflitantes, tal contradição também se apresenta na escola como manifestação particular da sociedade.

Quando se recupera a história da Educação brasileira, a Psicologia e os psicólogos frequentemente passam a serem responsabilizados pela introdução de conceitos e procedimentos vindos da ideologia dominante ou, ainda, por importar acriticamente modelos estranhos à nossa realidade. A lei que sancionou os cursos de psicologia data do início da década de 60. As primeiras turmas de psicólogos são de meados daquela década. Os profissionais que atuavam com Psicologia Educacional até então, ou eram formados fora do Brasil ou eram pedagogos e filósofos. Dessa forma, qualquer “anticontribuição” vinda da Psicologia na época foi implantada por educadores, e não por psicólogos.

Mesmo assim, a despeito de quaisquer problemas no seu nascedouro ou na sua aplicação, há um papel a ser desempenhado pela Psicologia na Educação, um papel comprometido com a melhoria e eficácia do processo educacional, com a diminuição dos problemas recorrentes do ensino; como o fracasso em cumprir o seu papel de ensinar e a consequente desmotivação do aluno para continuar a frequentar a escola. Trata-se de um compromisso com a cidadania (CARRARA, 1998). Para Zanotto (1997) a educação teria um caráter ilusório de democratização do ensino ao se revelar incapaz de manter o aluno na escola e permitir que ele nela progrida. Esse seria um mecanismo de exclusão e de reprodução de desigualdades próprio da nossa sociedade e da educação desta: “É, pois, pela ineficiência da escola em fazer aquilo que constitui sua competência fundamental – ensinar – que essa reprodução opera.” (ZANOTTO, 1997; p.02).

Como poderia a Psicologia contribuir com o fenômeno educativo de modo socialmente comprometido? Fazendo o nosso trabalho de pesquisa e intervenção, analisando todas as variáveis envolvidas no fenômeno analisado e questionando permanentemente as nossas ações. Com o resultado do nosso trabalho, podemos auxiliar o educador, assim como outras áreas de conhecimento também auxiliam a melhorar a eficácia do processo educacional. Como decorrência de um processo de ensino-aprendizagem mais eficiente, aumenta-se a motivação do aluno em permanecer na escola, e o professor torna-se mais sensível aos resultados de seu trabalho.

A Educação no Brasil, em todos os níveis de ensino, tem apresentado inúmeros problemas que se relacionam, seja como causa, seja

como consequência a muitas questões sociais e políticas. Existem muitas crianças fora da escola, evasão escolar, violência e indisciplina escolar, distorção entre idade e série em que as crianças se encontram, dificuldades de aprendizagem e de ensino, formação deficitária ou inespecífica de professores, baixos salários, problemas sociais, entre outros. A Educação, historicamente, não tem sido eficaz em atender toda a população, especialmente as classes menos favorecidas e a nossa realidade educacional não é das melhores. As estatísticas oficiais atestam isso (SAEB, SARESP, PROVA BRASIL etc.). A escola brasileira, hoje, está longe de se constituir num espaço de desenvolvimento, aprendizagem mútua e construção de cidadania, por diversas razões, especialmente políticas e sociais. A sociedade civil conforma-se à situação sem indignação.

Apesar do criticismo de alguns, a relação Psicologia e Educação é bastante estreita. A primeira sempre esteve presente no conteúdo integrante dos cursos de formação de professores<sup>3</sup>, e a segunda, como campo de atuação de psicólogos escolares e como campo de pesquisa de psicólogos educacionais. A especialização dos conhecimentos acabou por destinar à Psicologia Escolar uma preocupação mais voltada ao aluno, visando a compreender as dimensões subjetivas do ser humano e a intervenção sobre estes como campo de atuação do psicólogo escolar. Já a Psicologia Educacional, é formada predominantemente por pesquisadores que atuam em instituições educativas, dedicando-se ao ensino e, principalmente, pesquisa na intersecção Psicologia-Educação, constituindo-se como especialização profissional à parte que subsidia as demais, além de ter a sua própria forma de atuação.

Segundo atesta a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE (2007), as concepções teórico-metodológicas que norteiam a prática profissional na Psicologia Escolar e na Educacional são inúmeras, tal como ocorre na própria Psicologia em geral. As temáticas tratadas pelas Psicologias Escolar e Educacional variam, incluindo:

Processos de ensino-aprendizagem, desenvolvimento humano, escolarização em todos os seus níveis, inclusão de pessoas com deficiências, políticas públicas em educação, gestão psi-

---

<sup>3</sup>Cujo formato do conteúdo integrante de cursos de formação de professores deve ser e tem sido alvo de constantes reformulações.

coeducacional em instituições, avaliação psicológica, história da psicologia escolar, formação continuada de professores, dentre outros (ABRAPEE, 2007; s.p).

Há muito tempo comenta-se o fracasso educacional contínuo que o Brasil atravessa. As causas mencionadas são as mais variadas, com questionamento das estatísticas educacionais oficiais ou não. De fato, existe uma combinação de fatores relacionados ao fracasso escolar que devem ser analisados caso a caso. No entanto, grande parte dos psicólogos (escolares e, com menos frequência os educacionais) e mesmo professores atribuem as causas do fracasso ao próprio aluno, penalizando-o pela ineficácia de um sistema cuja realidade é apenas perpetuada e não modificada. Alunos que não são adequadamente ensinados são frequentemente encaminhados para avaliações e intervenções psicológicas que, obviamente, não são bem sucedidas.

Neste sentido, procuraremos discorrer sobre a contribuição da Psicologia na formação de professores (Pedagogia e licenciaturas), sobre as possibilidades de intervenção em nossa realidade educacional, do ponto de vista do subsídio ao trabalho ao futuro educador, sob o ponto de vista das Psicologias Escolar e Educacional.

### **Reflexões sobre a psicologia na formação de professores**

Na área em que atuamos, ao longo de nossa experiência profissional, é forte a presença de preparação/formação de professores para o exercício profissional, ministrando as disciplinas de psicologia da educação na formação de pedagogos e licenciados nas mais diversas áreas. O conteúdo geralmente ministrado nessas disciplinas, e solicitado pelas instituições educacionais é multiabordagem (piagetianas e histórico-culturais em primeiro lugar, como mais um dos modismos que povoam a relação Psicologia e Educação, além das behavioristas, psicanalíticas, entre tantas outras que igualmente oferecem contribuições), e conforme já mencionado, com privilégio de conteúdos relacionados a desenvolvimento e aprendizagem.

Apesar da aparente adequação e obviedade, essa formação nem sempre contempla as relações necessárias com a prática docente, o que torna as relações entre Psicologia e Educação um tanto conflituosas, es-

pecificamente no que tange à sua utilização na pós formação de profissionais de educação. De um lado, a enorme quantidade de conhecimentos advindos da Psicologia como campo geral de conhecimento e da parte da Psicologia que se dedica ao trato de fenômenos especificamente educacionais (Psicologia Educacional propriamente dita); de outro, o despreparo de muitos profissionais “psi” para atuar em questões próprias da área educativa, como a forma como o conhecimento psicológico é veiculado nos cursos de educação (em termos de seleção de conteúdos e maneiras de ministrá-lo).

Goldberg (1978), em texto clássico da Psicologia Educacional brasileira, efetuou uma análise das relações psicologia e educação que continua atual para o entendimento do que hoje ocorre. Nele a autora afirma que a psicologia da educação serve de fundamentação ao professor do mesmo modo que as ciências físicas servem à Engenharia ou as ciências biológicas à Medicina. No entanto, como o engenheiro necessita de vários outros conhecimentos, o educador também. Na prática, porém, a Psicologia traria mais promessas que soluções para problemas pedagógicos, em parte, por questões relacionadas ao campo de conhecimento e atuação dos profissionais nele inseridos e, em parte, por questões relativas aos próprios educadores. Parte do problema seria a Psicologia ensinada aos educadores pelo privilégio de teorias de desenvolvimento e de aprendizagem, e isso em detrimento de teorias de ensino delas derivadas ou a derivar.

O que seria teoria ou Psicologia do desenvolvimento? Seria um conjunto de afirmações sobre o que é o desenvolvimento a partir de teorias sobre o que ocorre em seu processo ou após. Tais teorias teriam uma natureza descritiva (ex.: teoria piagetiana, teoria psicanalítica) e não seriam sinônimos de teoria de ensino (e nem de aprendizagem). E uma psicologia da aprendizagem, seria o quê? Seria igualmente um conjunto de afirmações sobre o que é aprendizagem a partir de observações sobre o que ocorre em seu processo ou depois de concluída e também tem caráter predominantemente descritivo (ex.: princípios de aprendizagem analítico-comportamentais).

E uma teoria ou uma Psicologia do ensino, o que seria? Seria um conjunto de afirmações sobre o que guia a aprendizagem ou o que fazer para atingir objetivos educacionais. Neste caso, existe uma finalidade de



produção de resultados específicos de forma consistente, portanto, haveria um caráter prescritivo, em oposição a apenas descritivo no caso, por exemplo, da Psicologia do desenvolvimento “pura”. Sendo assim os conteúdos específicos da Psicologia do ensino devem ser formulados de forma consistente, cumulativa e focados nas necessidades da área. Em suma, o conteúdo solicitado pelas próprias instituições educacionais privilegiaria um conteúdo com utilidade limitada aos educadores.

Qualquer teoria de desenvolvimento e de aprendizagem poderia derivar uma teoria de ensino? Possivelmente sim; talvez as de aprendizagem (ex.: análise do comportamento Skinneriana e teoria desenvolvimental de Bijou e Baer), com mais facilidade do que outras teorias do desenvolvimento, mas nunca de modo automático<sup>4</sup>. Ensinar teorias de aprendizagem/desenvolvimento não contempla, necessariamente, o ensinar a ensinar, ou seja, não se pode esperar que, ao se deparar com uma teoria psicológica de desenvolvimento ou aprendizagem, o educando (seja um estudante de Psicologia ou de educação) dela derive facilmente princípios, seja de uma teoria de ensino, seja de uma Psicologia do ensino. Como o conteúdo da formação em Psicologia oferecida ao educador e a sua veiculação não contempla as relações necessárias com a prática docente, seja pela seleção de conteúdos, seja pela maneira de ministrá-lo, o que acaba por ocorrer é um despreparo de profissionais para atuar com questões próprias da área educativa desde o ponto de vista da (s) psicologia (s).

Levando em consideração que a orientação mais necessária aos educadores (independente de sua formação de origem) é a que promove ensino e não apenas a compreensão de processos de desenvolvimento e de aprendizagem já ocorridos, seria necessário privilegiar o primeiro enfoque. No entanto, se teorias de ensino derivadas ou não de conhecimentos psicológicos não eram privilegiadas em 1978, continuam não sendo no momento atual. Isto se constituiria em uma inconsistência teórica entre duas orientações distintas (ensino x desenvolvimento/aprendizagem). Conforme Goldberg,

---

<sup>4</sup>Em nossa experiência o *continuum* aprendizagem, desenvolvimento e ensino parecem guardar uma relação de pré-requisitos uma para a outra, ou seja, o conhecimento sobre aprendizagem leva à criação de uma tese acerca de desenvolvimento que possibilita a construção de conhecimento sobre ensino. Mas essa não é uma regra e, em alguns, casos, podemos retirar princípios de ensino diretamente de conhecimentos acerca de aprendizagem.

[...] como a abordagem predominante ainda é aquela potencialmente menos credenciada a satisfazer as necessidades dos educadores; fácil será concluir como esse fator pode interferir negativamente na relação entre Psicologia Educacional e Educação. (GOLDBERG, 1978; p. 19 e 20)

Tomando apenas o exemplo da diversidade de teorias em Psicologia, já seria uma tarefa árdua definir quais os itens que a formação em apenas uma abordagem deveria conter e selecionar os exemplos concretos de atuação em consonância com esses itens. Tomando-se somente as psicologias do desenvolvimento ou as da aprendizagem, o problema da seleção de itens que uma formação de professores deve conter não se modifica. Tal tarefa já seria árdua caso se tratasse de escolher os conteúdos de apenas uma abordagem, o que dirá várias. A crítica de Goldberg (1978) ao privilégio de ensino de teorias de desenvolvimento e, quando muito, de aprendizagem, em detrimento de teorias de ensino delas derivadas é atual.

Além de Goldberb (1978) ter efetuado uma análise das relações psicologia-educação, no que diz respeito à inconsistência no plano teórico (ensino x aprendizagem/desenvolvimento), também efetuou uma segunda crítica. O segundo aspecto criticado por Goldberg (1978) foi a inconsistência no plano empírico, ou seja, da existência de certa obviedade, contraditoriedade e dispersividade nas investigações e resultados de pesquisas que tratem de variáveis que interessam à Psicologia Educacional, sejam as estudadas em conjunto, sejam as estudadas individualmente, como as relativas às tarefas de aprendizagem implícitas nos objetivos educacionais; as relativas aos métodos de ensino, as relativas ao aluno e as relativas ao professor. Há quem possa discordar da possibilidade de cumulatividade de resultados (inconsistência empírica, ou dispersividade tratada por Goldberg), pela ausência de um paradigma comum entre os pesquisadores. Não havendo consenso sobre os objetos de estudo da Psicologia e da Educação, qual a cumulatividade de conhecimento se pode esperar que exista? Como decorrência, cada um pesquisaria o que melhor se coaduna com seus interesses teóricos, sociais, políticos, sua curiosidade, atendimento a modismos etc.

Porém, para a autora, não tem havido “ [...] preocupação sistemática com o desenvolvimento de linhas de pesquisa internamente con-

sistentes e cumulativas” (GOLDBERG, 1978; p. 20), ou seja, não tem havido cumulatividade e consistência de conclusões (em oposição à dispersividade), mesmo em estudos que trabalham com o mesmo tipo de variável e método ou o mesmo paradigma. Os estudos se referem a resultados de pesquisa anteriores sobre o que se propõem a investigar, mas o quadro geral é mais próximo de fragmentação e atomização, tal como se cada um “reinventasse a roda” sem aproveitar o conhecimento já existente. Em outras palavras, haveria ausência de concentração de pesquisas em programas integrados por projetos sequenciais, coordenados e cumulativos de investigação, em que os resultados de uns sustentem os resultados de outros, mesmo em pesquisas realizadas com o mesmo enfoque teórico. Esse quadro seria sinônimo de dispersão de interesses e atestaria mais a já comentada atenção a modismos ou curiosidades apenas pessoais do que às necessidades de natureza social ou científica.

Ainda acerca da obviedade e contraditoriedade, a autora menciona que as pesquisas da época pareciam não esclarecer se métodos de ensino diferentes, por exemplo, produziam diferença nos resultados ou não. Por exemplo, métodos de ensino na universidade teriam eficácia de 51% para exposição e 49% para discussão<sup>5</sup>. Haveria, ao contrário, a divulgação de princípios muito gerais e parecidos com o senso comum, sem levar em conta as diferenças em situações, objetivos, condições e sujeitos (obviedade). Além disso, os princípios divulgados careceriam de corroboração, com evidências não disponíveis ou, então, ambíguas e contraditórias.

Em suma, na atualidade da análise de Goldberg (1978) acerca das relações Psicologia-Educação, essas relações seriam teoricamente eficazes e praticamente ineficientes. A Psicologia traria mais promessas do que soluções para problemas especificamente pedagógicos; porém, isso ocorreria tanto por questões relacionadas à Psicologia propriamente dita como por questões relativas aos próprios educadores - um terceiro item tratado pela autora. Em outras palavras, apesar de questionar a Psicologia Educacional ao apontar inconsistência no plano teórico (ensino x aprendizagem/desenvolvimento) e inconsistência no plano empírico, com variáveis relativas às tarefas de aprendizagem, aos métodos, ao aluno e ao professor -sendo alvo de obviedade, dispersividade e contraditoriedade -; a autora também questiona a educação.

---

<sup>5</sup>Contraditoriedade ou conclusão de que ambos são eficientes

No seio da problemática apontada até agora, existiria um agravante. Os educadores estariam sendo culpados do “pecado” da inocência. Muitos educadores questionavam e questionam a legitimidade de relações entre Psicologia e Educação; porém, questionam sem serem muito claros acerca do que sabem e o que não sabem a respeito dessas relações. Para muitas perguntas existem conhecimentos já disponíveis e respaldados por pesquisas bastante sérias; no entanto, os educadores continuariam a agir como se o conhecimento não existisse ou, ainda, como se fossem inocentes a respeito, resultando numa subutilização desses conhecimentos.

Isso porque não é pecado ser inocente – isto é, agir com desconhecimento de consequências – quando esse conhecimento é inexistente. Mas persistir nas suas práticas, quando esse conhecimento já está disponível é fazer da inocência um exercício culposos; é preferir ser ineficaz e ineficiente, quando se podia ser eficaz e eficiente. (GOLDBERG, 1978; p. 24)

A denunciada inoperância das relações entre Psicologia Educacional e Educação deve-se, portanto, tanto a Psicologia Educacional como à Educação. “Se é certo que a primeira não tem oferecido todas as respostas reclamadas pela segunda, não é menos certo que esta última tem ignorado algumas das possíveis respostas oferecidas pela primeira.” (GOLDBERG, 1978; p. 24)

Para quem deseja estabelecer uma relação entre Educação e Psicologia (ou entre quaisquer ciências que servem à educação, como a Filosofia, a Antropologia, a Sociologia etc.), que seja teoricamente eficaz e praticamente eficiente (em oposição à teoricamente eficaz e praticamente ineficiente) devem ser observados os princípios de consistência teórica e empírica, já mencionadas. Além disso, também devem, segundo Goldberg (1978) ter a Educação como ponto de partida e de chegada das investigações. As ciências da educação, entre elas as Psicologias Educacional e Escolar, que tiverem a educação apenas como ponto de passagem, acabarão por enriquecer a sua própria área e não a educação. Caso tenham a educação como ponto de chegada e de partida (e não apenas de passagem), podem contribuir muito mais. Isso pode ser feito, no caso da formação de professores e da própria construção de conhecimento, com um ensino e uma atuação que privilegie a articulação da teoria psi-

cológica com a prática educacional, que valorize o cotidiano escolar, a observação da realidade escolar, a proposição de análises e intervenções pedagógicas que possam ser realizadas à luz de contribuições teóricas e empíricas advindas da Psicologia. Isso nos remete à inconsistência teórica entre duas orientações distintas: psicologia do ensino x psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem.

A Educação vista como campo de aplicação de outras ciências (ponto de passagem) torna a consciência pedagógica um tanto ‘flutuante’. Apesar disso, ainda hoje, muitos pesquisadores e profissionais em Psicologia e outras ciências da Educação, tendem a ver a Educação mais como ponto de passagem. Isso pode ser explicado, em parte, por razões históricas, como o fato de até a década de 60 os profissionais de Educação serem interessados em áreas como Psicologia, Ciências Sociais, Economia e, mais raramente, Pedagogia. “Ao invés de se considerar a educação a partir de critérios psicológicos, sociológicos, econômicos, etc. são as contribuições das diferentes áreas que serão avaliadas a partir de problemática educacional.” (GOLDBERG, 1978, p. 25). Em suma, é necessário especializar o conhecimento, mas é necessário atender os interesses do campo também, a saber, os interesses educacionais, especialmente os ligados ao ensino propriamente dito. Apesar da formação em Pedagogia já existir, esse continua sendo um convite ao futuro!

Aos educadores deve ser dado o direito de aprender a ensinar em seu processo formativo inicial e não sozinho, em sala de aula e posteriormente. Obviamente, a formação é um processo continuado, que não se esgota com a formação inicial, mas deve conter elementos básicos mínimos. Também não estamos propondo que a Psicologia tome para si a tarefa de construir sozinha teorias de ensino completas ou de propor “receitas” aos educadores. Trata-se de estimular pesquisa e ensino consistente com as necessidades formativas de futuros profissionais de educação, no âmbito próprio de uma Psicologia que se preocupe com o ensino e não apenas com teorias de aprendizagem e de desenvolvimento, descoladas da realidade escolar.

Sendo o ensino a função básica do professor, parece lógico que, ao ser preparado para exercer sua função, deva ser ensinado a ensinar; no entanto e por absurdo que pareça, esta não é uma posição unânime na educação ou mesmo em Psicologia. Ao contrário, os métodos de ensino ou o

“como ensinar” tendem a ser menosprezados, e o ensinar não está sendo suficientemente valorizado na formação do professor. Carvalho (2000) menciona que a epistemologia genética piagetiana não contém nenhuma proposta de como ensinar, considerado irrelevante e até inadequado. A “rejeição” a métodos e ao como ensinar pode ser, portanto, decorrente da predominância de teorias cognitivistas/piagetianas (construtivistas) no cotidiano escolar.

Gatti (1992), por exemplo, sintetiza algumas características dos cursos de formação de professores, mencionando que várias obras ao longo do tempo, atribuem adjetivos como “enciclopédicos, elitistas e idealistas” (p. 71) ou, ainda, aligeirados e com formação específica cada vez mais superficial aos currículos de formação docente. A autora também afirma, numa posição similar à de Goldberg (1978), que “compreender os processos de aprendizagem humana não conduz diretamente a traçar em paralelo uma trajetória para o ensinar” (p. 73). Gatti (1992) sugere que as teorias de aprendizagem (e acrescentaríamos, de desenvolvimento) são enfatizadas em detrimento das de ensino, embora as teorias de ensino assumam importância fundamental na formação docente.

[...] A questão se situa então, no que diz respeito às teorias de ensino e às teorias de aprendizagem, no objetivo focal dos estudos, o que nos leva a diferenças teóricas relevantes. As teorias de ensino têm um papel fundamental no delineamento de propostas de formação de professores. Onde estão ou como estão as teorizações sobre a questão? O que temos para nos guiar quando se trata de selecionar conteúdos significativos para a educação do professor, no que diz respeito ao fulcro essencial de sua profissionalização: o saber ensinar? Quantas vezes não ouvimos os professores após um curso onde se apresentou alguma teoria ou aspectos de teorias de aprendizagem (Piaget – a maior moda – Vygotsky, Ferreiro, etc.) dizendo que compreenderam os aspectos da teoria em pauta, mas que continuavam a não saber o que fazer na sala de aula de março a junho e de agosto a dezembro. Evidências como estas parecem ainda não ter tocado os formadores de formadores e devem merecer uma consideração ativa, caso se queira interferir efetivamente na eficácia dos processos de formação de professores. Os acadêmicos podem estar encantados no estudo de processos cogniti-

vos, mas os professores e os futuros professores estão sequiosos por saber o que fazer, como e por que, nos 180 dias letivos em sua escola, em sua disciplina. (GATTI, 1992; p. 73-74)

Sem uma base muito sólida em metodologias e teorias de ensino o professor acaba por se apoiar num ensino tradicional, isto é, em práticas de senso comum transmitidas de geração a geração e não baseadas em teorias empiricamente validadas de ensino e aprendizagem. No caso específico da Psicologia, caso o conteúdo aprendido não sirva como ferramenta para lidar com o ensinar, acaba sendo mais um fator a levar o professor a escolher práticas instaladas de senso comum, que não têm sido eficientes para a promoção de mudanças nos problemas do nosso ensino.

Resumindo, a orientação mais necessária aos educadores, independente de sua formação de origem, para Goldberg (1978) é a orientação consistente e cumulativa que promove ensino e não apenas compreensão de processos de aprendizagem e de desenvolvimento já ocorridos. Não era o que ocorria em 1978 e, certamente, não é o que continua ocorrendo no momento atual.

### **Reflexões sobre possibilidades de intervenção no fenômeno educativo**

Além dos inúmeros problemas existentes na formação de professores acerca da Psicologia, existem problematizações a serem efetuadas na formação e na atuação dos próprios psicólogos.

Grande parte de profissionais em Psicologia e mesmo em educação (principalmente com o advento da “Psicopedagogia”) procuram atuar num sentido remediativo ou terapêutico, que está longe de alcançar todos os fatores envolvidos na produção dos problemas educacionais brasileiros.

Quais as alternativas para a Psicologia Escolar e para a Educacional, como áreas de atuação e de pesquisa profissional, respectivamente? Consideramos necessário haver uma mudança de enfoque na compreensão, avaliação e intervenção no sistema educacional, bem como na construção de um novo modelo de formação e atuação profissional, que habilite psicólogos a trabalhar com pais, professores, comunidade e políticas públicas, com vistas a ajudar a construir uma nova realidade educacional, que devolva à escola o seu papel de espaço de desenvolvimento.

Conforme já mencionado o *locus* educativo onde psicólogos e professores trabalham, está longe de ser o ideal. Como decorrência, temos estatísticas assustadoras acerca das habilidades básicas de leitura e cálculo em nossos estudantes. Segundo dados do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica em 2003 (MEC/INEP, 2004), mais da metade dos estudantes de 4ª série do ensino fundamental apresentam desempenho crítico ou muito crítico (55,4%) em língua portuguesa e matemática. As porcentagens continuam sendo insatisfatórias ao final do ensino fundamental e ao final do ensino médio. Ao final da 8ª série, 57,1% dos estudantes apresenta desempenho crítico e muito crítico em matemática e essa porcentagem aumenta para 68,8% na 3ª série do ensino médio. Os desempenhos em língua portuguesa são um pouco melhores, mas longe de serem adequados. Apenas 9,3% dos estudantes apresentam desempenho adequado em língua portuguesa na 8ª série e 6,2% na 3ª série do ensino médio. Parece difícil imaginar uma transformação desta realidade sem uma reforma educacional de impacto e uma prática política, de certo modo, revolucionária.

Psicólogos devem dirigir sua atenção e atuação não apenas à subjetividade já desenvolvida ou a processos de aprendizagem já instalados. Deve trabalhar com a escola, a comunidade e mesmo com políticas públicas. Isso poderá ajudar a construir uma nova realidade educacional, devolvendo à escola seu papel de espaço de promoção de desenvolvimento? Talvez. O psicólogo que deseja atuar nessa realidade deve alterar suas estratégias de intervenção e visão de pesquisa, estando ciente das dificuldades inerentes a esta ou a qualquer outra empreitada.

No entanto, ao invés de reformas importantes vemos manutenção do sistema, das políticas e, por último, mas não menos importante, a utilização de métodos de ensino ultrapassados. Estes últimos são incorporados em políticas oficiais sem testagem de sua eficiência (ou apesar de testagens cujos resultados foram negativos!) e substituídos ao sabor da substituição dos governos. O professor é tratado como mero executor de projetos elaborados por especialistas, mesmo que não haja adesão/crença nos projetos que deve executar. Como resultado, temos professores que devem incluir em sua prática metodologias e técnicas com as quais não têm familiaridade, não conhecem ou das quais discordam. Indo além, devem executar mesmo propostas ineficientes e para as quais não existe



suporte empírico que as sustente. Esse é um estado de coisas que não se afina com raciocínio científico, embora se coadune com raciocínio político, apenas político, sem dimensões acadêmicas e de respaldo científico quaisquer que os embase. A educação não precisa de mais mudança em discursos, que só mascaram a continuidade, precisa de ação concreta e eficaz de intervenção, com resultados sociais. Parece difícil ocorrer uma transformação concreta desta realidade sem uma reforma educacional completa e uma prática política de impacto, mas algumas coisas podem e devem ser realizadas.

Para Guzzo (2001) o papel profissional do psicólogo deve ter como característica o impacto na realidade, produzindo mudanças sobre indivíduos, sobre a escola e a comunidade. Como ampliar o trabalho com a criança e sua família, alcançando a escola, o contexto e as condições de ensino, dentro de uma realidade sócio-econômica particular, deixando de lado uma atuação ineficaz e conformista? O psicólogo que deseja atuar nessa realidade deve mudar seu enfoque, de compreensão, avaliação e alteração de suas estratégias de intervenção em problemas escolares, bem como construir um novo modelo de atuação e formação profissional do psicólogo, estando ciente de que mudar esta realidade é difícil, mas não impossível. Mudanças em focos de intervenção e ampliação de fatores de análise, bem como produção de pesquisas voltadas para o ensino escolar já podem ser um bom começo. Trata-se de um desafio de favorecimento do desenvolvimento e de construção de cidadania, um desafio que tem sido mais discutido que assumido, tanto no âmbito da escola, quanto no âmbito da formação em Educação e Psicologia.

Ainda para Guzzo (2001) os professores estão em crise:

sem saber lidar com o que acontece nas escolas hoje; violência e agressão em alunos; falta de correspondência entre os salários dos professores e a relevância de sua função social; difíceis condições de vida para os professores o que implica, diretamente, a qualidade do trabalho que ele pode oferecer. (p. 35)

Se nossas teorias de aprendizagem e desenvolvimento, descoladas do ensino, não auxiliam muito a formação do professor, uma inter-

venção remediativa também tem eficácia muito limitada. Além da mudança em focos de intervenção e ampliação dos fatores envolvidos na análise, é necessário produzir pesquisas voltadas ao ensino escolar, como a testagem de métodos de ensino, e a de *curriculums* apropriados a diferentes faixas etárias e populações. Não participar da realidade educativa ou participar de uma realidade limitada (a certas camadas da população, por exemplo) pode ser uma boa maneira de escolher uma atuação ineficaz e conformista.

A melhoria da Educação é uma decisão política que demanda esforço conjunto de diferentes profissionais de educação e da própria comunidade; porém, também é uma decisão e uma questão técnica, uma técnica comprometida com análises e intervenções abrangentes e não apenas com análises individuais ou restritas a sistemas familiares. Os principais e mais numerosos fatores envolvidos na produção do fracasso escolar certamente não estão circunscritas ao aluno ou à sua família, mas sim, localizados na escola (sua estrutura, métodos, materiais, procedimentos, currículo) ou fora dela (políticas educacionais e fatores macro sociais e macro econômicos). Não é a interioridade do aluno a principal questão, mas como a sua subjetividade é afetada pela interioridade do processo ensino-aprendizagem e das condições de ensino a ele oferecidas, entendendo subjetividade como produto social e não como reduzida ao aluno isolado. Conforme Guzzo (2001),

[...] os problemas ou distúrbios (tradicionalmente apresentados como queixas de aprendizagem ou comportamento) devem ser considerados como uma falta de equilíbrio neste sistema onde a criança vive e não um problema a ela inerente. Esta compreensão pressupõe uma avaliação, não somente de variáveis próprias da criança como também de aspectos de seu ambiente e do grau em que esses dois aspectos interagem. (p. 39)

A criação de novas estratégias de intervenção, bem como a valorização da escola e da Educação de forma geral, não é uma “pedra de toque”. É necessário intencionalidade no desenvolvimento de uma nova compreensão e atuação. Para Guzzo (2001) é necessário criar em profissionais, especialmente os professores, uma ótica diferenciada, que se descentre no fracasso e promova sucesso, que vá dos distúrbios, di-

ficuldades, doenças e problemas vários para a saúde, desenvolvimento de competências e qualidades. Arriscaríamos dizer que é necessário criar uma consciência que se vê como elemento das condições de ensino, que podem ser responsáveis tanto pelo fracasso como pelo sucesso dos alunos e da educação como um todo.

É bastante cômodo culpabilizar a criança pelo seu fracasso, especialmente quando não se foi ensinado a fazer outra coisa. A formação oferecida aos professores atualmente não os provê de recursos para entender e alterar condições de ensino, mesmo as que estão ao seu alcance. Resta a não responsabilização pelo processo. Isso piora com o auxílio de uma Psicologia que legitima a inadequação do aluno e nunca da realidade, que é apenas perpetuada. Não é essa a Psicologia de que necessita a educação.

A formação oferecida aos psicólogos, por outro lado, privilegia a intervenção individual desfocada de um contexto mais abrangente. A Psicologia Escolar e, principalmente, a Educacional, não pode se resumir à psicomетria ou ao atendimento individual clínico em escolas, mesmo que isso seja esperado e cobrado dos psicólogos nas escolas e pelas escolas. Sabemos que, na maior parte das vezes, são os próprios educadores que solicitam tal atuação do psicólogo (ajustamento/adaptação, avaliação psicométrica, solução de conflitos pessoais e familiares). As funções de planejamento e análise são reservadas aos educadores. É importante que o psicólogo, tanto escolar (*practioner*) quanto educacional (acadêmico/pesquisador) adquira força na hierarquia escolar, para reverter o processo e participar de outras funções. Podemos e devemos aceitar desafios também em outras funções comumente reservadas aos educadores e planejadores de políticas públicas.

Finalizamos com o convite para sair do modelo da doença e da remediação/tratamento e atuar na compreensão e promoção de desenvolvimento saudável, reinventando a nossa formação e a nossa atuação na tentativa de reinventar/recriar a educação.

## Referências

ABRAPEE (2007). Definição de psicologia escolar e educacional. Disponível em: <<http://www.abrapee.psc.br/opsicologoescolar.htm>>. Acesso em: 15 abr. 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaso Afonso. O papel da pesquisa na articulação ente saber e prática docente. **Psicologia da Educação**, v. 1, p. 35-41.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. A psicologia na educação: algumas considerações. **Cadernos USP**, São Paulo, p. 97-112.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/INEP **Resultados do SAEB 2003 Versão preliminar**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/Brasil.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2009.

CARVALHO, Alex Moreira. Compreendendo psicologia: uma experiência da formação de educadores. São Paulo: O Nome da Rosa.

CARRARA, Kester. **Behaviorismo radical**: crítica e metacrítica. Marília: UNESP-Marília Publicações; FAPESP.

GATTI, Bernadete. A Formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 81, p. 70-74.

GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. Psicologia educacional e educação: uma relação teoricamente eficaz, porém praticamente ineficiente? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 25.

GUZZO, RAQUEL S. L. (Org.). Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar. In: DEL PRETTE, Zilda A. P. **Psicologia escolar e educacional**: saúde e qualidade de vida. Campinas: Alínea.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. A psicologia... e o resto: o currículo segundo César Coll. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.100, mar.

ZANOTTO, Maria de Lourdes Bara. **Formação de professores**: a contribuição da análise comportamental a partir da visão Skinneriana de ensino. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós Graduated, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

---

Recebido em / Received on / Recibido en 25/02/2011  
Aceito em / Accepted on / Acepto en 20/10/2012